

Entrevista – *Inclusión e ELT como derecho*

Conversaciones sobre lenguas: Entrevista a Cristina Magno y Mariano Montserrat

Cristina Magno

Universidad Nacional de Hurlingham

cristina.magno@unahur.edu.ar

Mariano Montserrat

Universidad Nacional Arturo Jauretche

mmontserrat@unaj.edu.ar



Resumen: En esta entrevista Cristina Magno y Mariano Montserrat conversan con Mariano Quinterno sobre los proyectos de las nuevas universidades públicas del Conurbano Bonaerense para incentivar la democratización de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La obligatoriedad de la escuela secundaria plantea un desafío en torno al objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras para todos. Dado que las lenguas se vinculan con el acceso a procesos democráticos e identitarios, la existencia de políticas lingüísticas democráticas resulta esencial. Se mencionan varios aspectos que conducen a la exclusión en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellos la exclusión vinculada a los aprendientes que pertenecen a clases sociales populares.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras – inclusión – universidades públicas – identidad

Abstract: In this interview Cristina Magno and Mariano Montserrat engage with Mariano Quinterno in a conversation on projects developed by the new Public National universities located in the *Conurbano Bonaerense* to foster democratization in the teaching and learning of foreign languages. The mandatory character of secondary school poses a challenge to our ideal of foreign language learning for all. Since language is related to access to identity and democratic processes, the existence of democratic language policies is essential. A few leading exclusion-related aspects are discussed with respect to the learning of foreign languages, among them exclusion related to learners belonging to popular social classes.

Key words: the teaching of foreign languages – inclusion – public universities – identity

Entrevista llevada a cabo el 3 de julio de 2020

Mariano Quinterno: En esta edición especial, vamos estar charlando sobre el tema de la inclusión y la enseñanza de lenguas con dos excelentes profesionales que nos acompañan: Mariano Montserrat y Cristina Magno. Muchísimas gracias a los dos por aceptar la invitación. La primera pregunta que tengo para ustedes es: desde su experiencia en instituciones públicas, ¿qué relaciones pueden establecer entre la inclusión y el aprendizaje de lenguas?

Cristina Magno: Es un tema muy interesante porque el aprendizaje de lenguas, en general, está relacionado con cierta clase dominante, que tiene la posibilidad y el acceso económico para poder aprender una lengua extranjera. La “mercantilización de la educación” –término que introdujo Adriana Puiggrós en los 90 (2020)– está muy presente en lo relativo al aprendizaje de las lenguas extranjeras por diversos motivos: los exámenes internacionales, las editoriales, los libros y los temas que traen esos libros. Si pensamos en la escuela secundaria, que es obligatoria a partir del año 2006, tenemos a una gran porción del estudiantado aprendiendo inglés en la escuela; sin embargo, nos encontramos con el problema de que inglés es una materia que muchos estudiantes no aprueban. Tenemos que pensar por qué ocurre esto. En un punto, no estamos incluyendo a todos. Tenemos un buen diseño curricular que, sin embargo, a veces dista mucho de lo que pasa en el aula. Los temas que se tratan y las formas de abordarlos no interpelan a nuestros estudiantes. También debemos pensar que, en la escuela pública, en general, existe una segmentación poblacional (Krüger, 2012), ya que los estudiantes se concentran, según el nivel socioeconómico, en determinados circuitos escolares y las personas que quieren ascender en la escala social optan por la escuela privada. Por otra parte, en la biblioteca de la escuela pública solemos contar con diversas colecciones de libros, pero libros que contienen temas totalmente ajenos a nuestros y nuestras estudiantes.

Mariano Quinterno: Ya de entrada, las temáticas los dejan afuera.

Cristina Magno: Exactamente. Las temáticas excluyen.

Mariano Montserrat: Retomando lo que dice Cristina, creo que si uno piensa a grandes rasgos la cuestión de la inclusión, la primera cuestión que aparece es la de la accesibilidad, o el acceso, a una ampliación de derechos. En el caso de las lenguas extranjeras, sucede esto que decía Cristina respecto de que para estudiar una lengua extranjera –cualquiera sea ella– en la Argentina, necesitás ser por lo menos de los sectores medios, es decir, necesitás tener aseguradas ciertas necesidades básicas y tener un plus que te permita acceder al aprendizaje de esa lengua vía mercado –por *mercado* me refiero a clases particulares o, dependiendo de la lengua, vía alguna de las grandes alianzas o instituciones.

Mariano Quinterno: Capital económico que compre capital cultural, digamos.

Mariano Montserrat: Exactamente. Bourdieu lo dice muy bien con su concepto de *distinción*; hay ciertas cuestiones que marcan o parten aguas en las clases sociales, y las lenguas extranjeras son una de esas cuestiones. Si vos pensás en los circuitos de escuelas bilingües de la Argentina –las de inglés, por supuesto, son las más numerosas, pero también las hay de otras lenguas–, vos ves que son los sectores medio altos y altos los que acceden. Uno de los rasgos de distinción –que son identitarios– son esas escuelas: los chicos juegan al rugby, las chicas juegan al hockey, y todos hablan inglés. Sandra Ziegler (2008) trabaja muy bien estos temas. Entonces, ese elemento de distinción también va a ser un elemento muy importante en la vida laboral porque cuando vos tenés esa lengua y otras –porque se pueden sumar otras–, tenés ventajas distintivas de acceso a un montón de cosas. Esto no significa, sin embargo, que la lengua sola te va a salvar porque es como decías vos: todos estos alumnos vienen de sectores donde tienen el capital económico, el capital social, el capital cultural y, ahora, el capital lingüístico –que es lo que dice Bourdieu también. Yo tuve una vez la oportunidad de hablar con quien era –y quizás siga siendo– la directora de una beca británica que se llama Chevening, que te permite ir un año a Gran Bretaña a hacer cualquier curso en

cualquier universidad durante un año entero. Cuando me terminó de describir lo que implicaba esa beca, yo le hice la siguiente pregunta: “Todas las personas que mencionaste intuyo que deben de ser de clase media para arriba. ¿De las clases populares no hay nadie?”. A lo que no supo qué decirme. Dan como un hecho que la persona primero tiene que tener, por supuesto, inglés y eso implica que, en la Argentina, esto viene junto con otras cosas; viene acompañado de una enorme desigualdad. Y eso también se percibe en las clases populares; como decía Cristina, lo viven como un mundo totalmente ajeno: “¿Qué me venís a hablar del inglés en un aeropuerto si yo nunca vi un avión!”. Creo que cualquier política que se proponga hacer inclusión tiene que trabajar en múltiples frentes, y este es uno de ellos –en el caso del inglés, por ejemplo, acercar la idea de que no solamente es la lengua de los ricos, sino que es una lengua de comunicación internacional; que podés hablar inglés con un finlandés o un ruso, por ejemplo. Me parece que las cuestiones son bastante más complejas.

Mariano Quintero: Tenemos, entonces, un diagnóstico en torno a la inclusión –o a la falta de inclusión– en muchos de los casos que plantearon. Me gustaría ahora que nos cuenten sobre proyectos en los que ustedes están involucrados dentro de la universidad –o en otros contextos que elijan–, donde trabajaron con políticas de inclusión, y en particular, me interesa saber cuál fue el efecto en los estudiantes y la repercusión que tuvo eso en ustedes también.

Mariano Montserrat: Tal vez la experiencia más fuerte para mí, y que me ha marcado mucho en los últimos diez años de mi vida, ha sido trabajar en la UNAJ (Universidad Nacional Arturo Jauretche), de lo cual me siento muy orgulloso. Para quienes no saben, les cuento que es una universidad pública nacional fundada en el año 2009, que empieza a dar clases en el año 2011, y que fundacionalmente arranca con un proyecto de comprensión lectora de textos académicos en inglés, que es transversal a todas las carreras, es decir, todos los estudiantes de la universidad –cualquiera sea la carrera que estudien– tienen que hacer por lo menos un nivel de inglés –de acuerdo a los planes de carrera. El máximo es de tres niveles, que luego del inicial se vuelven Aplicados. Así, existen niveles Aplicados en Ciencias de la Salud o en las Ingenierías. Yo nunca había enseñado comprensión lectora –obviamente que uno es profesor de inglés y maneja textos todo el tiempo–, pero me lancé con muchas ganas a hacerlo y tuve una experiencia muy rica porque hasta ese momento yo siempre había trabajado con la clase media porteña –y lo digo sin ningún desdén ni connotación negativa, porque yo soy de clase media porteña–, y ser de la clase media porteña implica que, incluso cuando no estudies inglés formalmente, vos participás de un mundo simbólico muy rico, del cual el inglés es parte. Entonces, cuando yo empiezo a dar clases de comprensión lectora en la UNAJ, en una de las primeras clases –y estas son de esas anécdotas que no te olvidás más–, estábamos hablando de *power*, de *on* y *off*, con respecto a la electricidad, y los pibes no sabían qué era. A mí nunca me había pasado eso porque todo esto era parte de un mundo simbólico –porteño y de clase media– que lo tenés muy naturalizado. Entonces, primero, tuve que conocer a esos estudiantes, darme cuenta que a 25 kilómetros del centro, del Congreso, coexistía un mundo simbólico absolutamente diferente, y después, obviamente, laburar con mucha pasión para convencerlos de que había algo valioso que podían incorporar al acercarse a ese mundo. Una de las consecuencias que ves en torno a la cuestión de la distinción social es que muchos estudiantes –y hemos hecho algunas investigaciones al respecto– manifiestan miedo: “Yo no puedo; quise siempre, pero yo no puedo”. Y vos tenés que desandar eso, deconstruirlo, trabajarlo.

Mariano Quintero: Frustración también, ¿no?

Mariano Montserrat: Sí, frustración, enojo, miedo. Lo que pasaba al principio era que, al empezar a andar la universidad, muchos estudiantes dejaban la comprensión lectora en inglés para el final; no porque les parecía fácil, sino porque, por el contrario, le tenían miedo. Al ir poniéndose en marcha el proyecto e ir trabajando sobre esto, eso fue cambiando. Es muy gratificante que, por ejemplo, ex alumnos tuyos vengan y te digan: “Profe, gracias, porque yo ahora me animo a cualquier texto de inglés y no le tengo miedo”. Por otro lado, y aunque sea algo muy chiquito, ayudás a romper esa lógica de que el inglés es para unos pocos; ¡mentira!, el inglés es para todos, como cualquier otra lengua. Además, nosotros hacemos comprensión lectora académica, lo cual ayuda también a hacer aportes a su alfabetización académica en español, es decir, van de la mano –sobre todo en la universidad. Una pequeña anécdota: haciendo una investigación, le pregunto a un alumno mío, que es enfermero: “Ahora que podés entender un texto en inglés, ¿qué te genera? ¿Te genera algo en torno a tu identidad?”. Y me dice: “Yo soy el mismo tipo de Florencio Varela con y sin inglés; con inglés ahora tengo una herramienta más. Yo trabajo en hospitales, en clínicas, y hay bombas infusoras –que son unas máquinas que se utilizan con los pacientes– que son alemanas, y las instrucciones vienen en alemán y en inglés; yo antes le tenía que pedir a mis compañeros que me explicaran lo que decía para poder usarlas en forma segura, pero ahora ya no necesito más esa ayuda, ahora lo leo yo”. Y ahí vos pensás: tarea cumplida.

Cristina Magno: ¡Qué interesante lo que contás del proyecto de lecto-comprensión! Eso también ocurre en la UNAHUR (Universidad Nacional de Hurlingham). Por un lado, hay cursos de lecto-comprensión que son transversales a todas las carreras, menos al profesorado de inglés –en el profesorado de inglés tenemos francés como lengua extranjera para lecto-comprensión–, y con la misma modalidad que vos comentabas, un nivel para carreras de pregrado o tecnicaturas, y dos niveles para las licenciaturas, los profesorados y las ingenierías. Lo que me gustaría contarles ahora tiene que ver con el acceso, la inclusión y la igualdad de oportunidades para estudiantes que quieren ser docentes de inglés, pero no tienen conocimientos de esa lengua. La disyuntiva que se planteó en la UNAHUR en su momento fue: cuando una persona quiere ser profesor/a de cualquier disciplina, no tiene que rendir un examen de ingreso –viene con su bagaje cultural y conocimientos de lo que aprendió en la escuela. En cambio, si vos querés ser profesor o profesora de inglés tenés que tener cierto dominio lingüístico, cierto nivel de proficiencia, para poder cursar las materias en inglés. Entonces, ¿cómo se gestó el proyecto de nuestro profesorado? El rector de la UNAHUR, Lic. Jaime Perczyk, le acercó esta inquietud a la entonces profesora Andrea Scagnetti, ahora directora del Profesorado Universitario de inglés: ¿Cómo lograr que todo y toda estudiante que quiera ser profesor/a de inglés pueda hacerlo? Únicamente si armábamos cursos y proveíamos estrategias que les permitieran a los y las estudiantes llegar al dominio necesario de la lengua inglesa para poder cursar las materias específicas. Entonces, se pensó en trayectos que denominamos CPI (Ciclos Preparatorios de Inglés), que están organizados en distintos módulos. Cuando los y las aspirantes se inscriben, pasan por un test de diagnóstico; a partir de esa nivelación, determinamos si, como usuarios de la lengua, son estudiantes de nivel inicial, pre-intermedio, intermedio o avanzado; y de acuerdo a esa categorización, hacen determinados trayectos. Estos trayectos pueden ir desde un curso intensivo de verano de 64 horas, para quienes están “muy cerca” de alcanzar el nivel necesario; un curso cuatrimestral de 96 horas, para estudiantes con un nivel inferior; y hasta 736 horas, para estudiantes iniciales. Esto significa que los y las estudiantes pueden estar tres años y medio cursando estos trayectos formativos –los cuales comprenden 10 horas semanales de inglés dictadas por dos docentes en pareja

pedagógica– y, simultáneamente, van cursando las asignaturas de formación básica, que son las que usualmente se denominan “las pedagógicas”. Finalmente, cuando los y las estudiantes alcanzan el nivel que consideramos satisfactorio, ahí comienzan a cursar las materias específicas de primer año de profesorado que se dictan en inglés. Si bien los CPIs no son asignaturas, los alumnos y alumnas ya son estudiantes de la carrera porque están haciendo las materias de la carrera –es obligatorio cursar al menos una materia del ciclo de formación básica o del ciclo de formación común (Nuevos entornos, Programación, Francés, y dos asignaturas optativas) de manera simultánea. El mensaje que dejamos bien claro es que no somos un instituto de inglés, sino un lugar de formación de profesores y profesoras. Esta carrera existe porque en el distrito de Hurlingham faltan docentes con titulación oficial; necesitamos profesores y profesoras tituladas. Pero además necesitamos buenos profesores y profesoras, que entiendan cuál es el “problema” de la escuela secundaria –*problema* entendido en el buen sentido, pensamos que dar buenas clases es un acto de justicia social. Otra cuestión que nos preocupa es la de articular los distintos niveles educativos. Hace falta establecer una buena conexión entre la universidad y la escuela secundaria, y nosotros decidimos hacerlo a partir de la creación de este profesorado, de estos trayectos especiales, que les posibilitan a todos tener igualdad de oportunidades y de un trabajo cohesionado con las y los docentes del nivel secundario del distrito. La igualdad de oportunidades va de la mano de la inclusión y del concepto de *democratización*: tuve la oportunidad de dirigir un proyecto de investigación llamado “Democratización del aprendizaje del inglés en la escuela pública”, donde se aborda no solo el acceso, sino también la permanencia y la terminalidad; un/a estudiante puede ingresar, pero si no lo acompañás para que permanezca y eventualmente egrese, no hay igualdad de oportunidades. Ese “acompañar” no quiere decir facilitar las cosas, implica brindar todos los dispositivos para que haya aprendizaje significativo –o lo que también llamamos *justicia curricular* (Connell, 2009)– y acompañar para llegar a la culminación de ese trayecto. Calidad y acompañamiento tienen que ir juntos: si solamente acompañás, y no brindás calidad, es una estafa; no estás preparando al estudiante como lo tenés que preparar; y si, por el contrario, exigís mucho, y no acompañás, va a haber un desgranamiento porque siempre te vas a quedar con los que están más avanzados

Mariano Quinterno: Si yo te dejo entrar, pero después nunca avanzás, es casi perverso porque te incluyo en la institución, pero todo el resto de las acciones parecen excluirte.

Cristina Magno: Así es.

Mariano Quinterno: En estos cursos iniciales de inglés que mencionaste, ¿trabajan en temáticas orientadas ya a la educación, a la docencia y a la identidad docente?

Cristina Magno: Sí, las trabajamos desde un inicio. Hay ejes transversales a todos los profesorados, que tienen que ver con los derechos humanos y la ESI por ejemplo, esta última creo que tiene que estar presente en la formación de formadores –ya que por otra parte es obligatoria. Además, las asignaturas de la formación básica que mencioné antes tienen una impronta muy UNAHUR, ya que están impregnadas de nuestras ideas y principios político-pedagógicos en torno a lo que significa enseñar en una universidad como la nuestra y lo que implica egresar de esta institución. Nosotros denominamos a este ideario la pedagogía UNAHUR, una pedagogía basada en derechos.

Mariano Montserrat: Cristina, vos hiciste referencia al distrito de Hurlingham, y a mí me interesaba preguntarte si la construcción del proyecto del profesorado de inglés estuvo pensada desde esa necesidad de generar profesores titulados, es decir, si hubo una articulación entre universidad y el distrito, o si fue una idea solo de la universidad.

Cristina Magno: En verdad la creación de una universidad en el distrito es un reclamo histórico. En el año 2001, un vecino, Víctor Stefanoni, fallecido en 2018, presentó un proyecto en la mesa de entradas del Concejo Deliberante de Hurlingham, donde a pocos días se aprobó por unanimidad. Años más tarde, en 2012, este proyecto fue acompañado por la Casa de la Cultura de Hurlingham, y luego, el entonces concejal, Juan Zabaleta, impulsó el proyecto que fue votado y aprobado en la Cámara de Diputados, donde hubo algunas abstenciones, varias ausencias y algunos votos en contra. Es decir, no a todo el mundo le interesa que nuestras universidades existan. Finalmente, el 19 de noviembre de 2014, la Cámara de Diputados de la Nación sancionó la Ley 27.016 de creación de la Universidad Nacional de Hurlingham, que se promulgó dos semanas después, el 2 de diciembre de 2014. Así que, efectivamente, hubo una articulación porque hubo un grupo de habitantes, vecinos, de Hurlingham que demandaban la creación de esta institución e impulsores que ayudaron a que la idea se convirtiera en realidad. Tengamos en cuenta que la universidad ofrece carreras que establecen fuertes lazos con su territorio y propuestas que tratan de resolver los problemas que tiene la comunidad: por ejemplo, el Instituto de Biotecnología trabaja estrechamente con el INTA y tiene una serie de tecnicaturas que posibilitan una pronta salida laboral en áreas relevantes para el área, algunas de ellas nuevas y a la vez novedosas, tales como la Tecnicatura en Viverismo y la Tecnicatura en Producción Agroecológica Periurbana; el Instituto de Salud Comunitaria con las carreras de Enfermería y Kinesiología, que son las más populares y la nueva propuesta, Obstetricia, en cuyo caso articulamos prácticas y acciones con el Hospital Posadas; el Instituto de Ingeniería y Tecnología, por su parte, tiene trayectos como las ingenierías metalúrgica y eléctrica, que se dictan en muy pocas universidades del país. Por nuestra parte, nosotros, desde el Instituto de Educación, ofrecemos cinco Profesorados Universitarios, entre ellos el de Inglés y Letras, y la Licenciatura en Educación, un ciclo de complementación curricular, que es la carrera más numerosa del Instituto, todas ellas con el objetivo de mejorar el sistema educativo de los distintos niveles, con un particular interés en la transformación del nivel secundario, tanto en nuestro distrito como en aquellos en los que se desempeñen los y las docentes que formamos. Cuento de manera general cuál es nuestra propuesta formativa para ilustrar que nuestros trayectos académicos y también los de extensión, a través de la Secretaría de Bienestar, tratan de dar respuesta a necesidades zonales de nuestro Pueblo.

En relación con tu pregunta sobre el profesorado de inglés específicamente, si bien la propuesta de su creación fue idea de la universidad, existe una fuerte articulación entre la Jefatura Distrital de Hurlingham y los 5 profesorados, nos convocan y los convocamos para una cantidad de actividades a lo largo del año, ferias de ciencias, prácticas pre-profesionales, talleres de formación, clases abiertas, entre otras...

Mariano Montserrat: Una de las características principales de estas universidades del Conurbano es justamente su inserción muy fuerte en el territorio vinculada a sus necesidades y demandas.

Mariano Quinterno: Cristina, te hago una última pregunta con respecto al proyecto: al finalizar el curso –por ejemplo, el de 700 horas, que es el que más me interesó porque hacen todo el recorrido–, ¿cómo se los evalúa? ¿Vuelven a hacer ese examen de diagnóstico inicial o simplemente aprueban la cursada? ¿Cómo funciona?

Cristina Magno: Cada curso tiene sus respectivos exámenes parciales, examen final o régimen de promoción –en caso de que los alumnos hayan obtenido más de siete puntos de promedio en su calificación. Hay estudiantes que tienen que repetir el curso, ya sea el inicial, el pre-intermedio o intermedio. Las trayectorias son absolutamente personalizadas y monitoreadas por nuestro/as docentes, no nos interesa que los/as estudiantes hagan horas de más ni de menos sino las necesarias para lograr un nivel que les permita participar de manera plena a través de sus habilidades de comprensión y producción en las distintas asignaturas.

Mariano Quinterno: Pero con la misma lógica de una materia, ¿no?

Cristina Magno: Exactamente, la misma lógica de una materia. Los cursos inicial y pre-intermedio son anuales, mientras que el intermedio es el único cuatrimestral. Ya tenemos estudiantes que comenzaron con el curso inicial hace un par de años, y que ahora están cursando las materias de inglés de primer año de la carrera, a la par con quienes ingresaron en condiciones para arrancar a cursar las materias en inglés; eso es muy bueno, ya que da cuenta de que hay interés por parte de estudiantes que no habían tenido la posibilidad de profundizar sus estudios en inglés de tomar el profesorado como una opción profesional para sus vidas. La universidad comenzó a funcionar en el primer cuatrimestre de 2016. Ahí se comenzó el dictado de Inglés I para las carreras de grado y pre-grado, y el profesorado arrancó un año más tarde. En la primera inscripción, el 88% de los y las ingresantes necesitaban hacer los CPIs. Solo el 12% estaba en situación de poder comenzar a cursar las materias en inglés de primer año.

Mariano Montserrat: Ese porcentaje que mencionás da cuenta de que hay una vocación, unas ganas, un deseo que se manifiesta en una demanda de una parte de un sector social que no ha podido acceder a estudiar inglés antes por cuestiones socioeconómicas, pero que ahora ve que con estos dispositivos puede hacerlo, y de esa forma, aunar el gusto y la atracción por la lengua con la profesión de enseñarla.

Cristina Magno: Así es. Y en relación a la pregunta respecto de qué devoluciones dan los estudiantes, cuando pasa el tiempo, muchos de ellos nos confiesan que habían ingresado a la carrera porque les gustaba el inglés, pero que ahora se dan cuenta de que quieren ser profesores o profesoras de inglés, y eso tiene que ver con que las materias de formación básica interpelan mucho al estudiantado, los ponen muy en contexto de qué es ser un docente y de qué es ser un docente en Argentina y en América del Sur, y son materias que dan mucha identidad a la UNAHUR.

Mariano Quinterno: ¡Qué interesante! Gracias a los dos por compartir estas experiencias. Los dos proyectos me parecen geniales, y celebro que eso pase en nuestras universidades públicas. A veces no se conocen tanto, y pasan cosas tan buenas en nuestras universidades, tenemos que estar tan orgullosos. La próxima pregunta que tengo para ustedes es: ¿cuáles son los debates que deberíamos poner en agenda en la formación de profesores de lenguas?

Cristina Magno: Son debates de hoy, pero creo que son debates de siempre. Me resuenan palabras de mi mentora, Ana Armendáriz. Hay dos cosas que ella siempre decía y que me marcaron mucho: una es que si uno aprende en una institución pública del Estado, tiene que devolverle algo de lo que aprendió al Estado; por supuesto, que no está mal trabajar en empresas, en institutos privados – todo/as lo hemos hecho y me parece que está bien–, pero creo que si nos formamos en una institución del Estado, debemos también devolverle algo al Estado de todo lo que nos dio. Esta idea de incluir, de brindarle a nuestro/as estudiantes las mismas posibilidades que recibimos nosotros/as tiene que estar presente en la agenda. Otra cosa que ella siempre decía es que no hay una receta para enseñar inglés. A veces lo/as estudiantes esperan que les demos una receta sencilla y armada de cómo hacer tal o cual cosa, y ser docente es mucho más que eso; la formación es mucho más integral. Creo que este cuatrimestre en particular, la situación de pandemia, aislamiento y virtualidad “forzosa”, nos volvió muy generosos/as con nuestros y nuestras colegas porque estamos mirando las aulas de todos y todas y compartiendo los pequeños grandes descubrimientos y logros que tenemos. Esa generosidad tiene que existir y permanecer. Me parece que el tema de la observación entre pares tiene que estar en la agenda de la formación. Y también, algo que me parece muy importante es la investigación. Creo que la investigación enriquece mucho la práctica docente, la hace más reflexiva, y por eso creo que tiene que estar presente. La universidad debe producir conocimiento y comunicarlo, no sólo al mundo académico, sino a la sociedad en general.

Mariano Montserrat: Retomando un poco lo que decía Cristina y las palabras de Ana Armendáriz, los debates pueden cambiar de nombre; algunos son propios de momentos históricos determinados como, por ejemplo, las cuestiones de género y otras, que son ineludibles, que son bien de época, y que están muy bien. A mí me preocupa una cuestión en particular –que me parece que sobrevuela la conversación, pero que no le terminamos de dar forma–, que tiene que ver con las políticas en lenguas extranjeras. A mí me tocó de cerca con la cuestión de la UNICABA: a muchos nos sorprendió, primero, el arrebato inconsulto de lo que sucedió; el intento de un gobierno de decir: “Porque tengo los votos hago lo que quiero”, cuando se supone que se sabe ya desde hace mucho tiempo en educación que cualquier intento de reforma educativa que no involucre fehacientemente a los actores tiene altas chances de ir directo al fracaso. Esto lo podés pensar perfectamente desde el clásico de Tyack y Cuban (1997). La verdad es que en ese momento tuve una fuerte inquietud respecto a qué nos pasaba a nosotros como profesionales de las lenguas y de las lenguas extranjeras, es decir, cuáles eran las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras a las cuales podíamos hacer referencia; y ahí empecé a pensar que había algo interesante para explorar en el futuro. Yo antes que profesor de lengua inglesa, soy educador; yo me posiciono ahí, como docente, como trabajador de la educación y esa es la posición que yo tengo al entrar al aula. Después, obviamente, soy profesor de lengua y me interesa que mis alumnos aprendan todo lo que puedan y de la mejor manera posible, pero también me parece que tenemos que empezar a preparar a futuro –a mediano y largo plazo– gente del campo que esté pensando las políticas en lenguas extranjeras –no las políticas lingüísticas del español porque para las políticas lingüísticas del español hay otra gente que está muy bien preparada– me parece que faltan voces en el campo que empiecen a decir: “Miren, podemos empezar a pensar las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras desde acá”. Inclusive comenzar a poner en la agenda pública educativa que se trata de un campo por derecho propio.

Mariano Quintero: Acuerdo 100% con vos, pero yo le sacaría la palabra “extranjera” ahí y diría “de las lenguas” porque también habría que pensar en incluir a las lenguas originarias.

Mariano Montserrat: Entiendo tu punto perfectamente; obviamente, que en un sistema más amplio incluiría a todas las lenguas –las lenguas de señas, las lenguas originarias–, pero creo que la educación intercultural bilingüe en los últimos años tuvo mucho desarrollo teórico –aunque, en la práctica, sabemos que hace falta financiación, que el Estado en sus diferentes niveles, federal, provincial y local, aporte y sostenga, y eso ya es más difícil–, y sin embargo, en el caso de las lenguas extranjeras es como que va de suyo que “lo que hay es lo que hay”, pero la cuestión es que es mucho más que “lo que hay”. Por ejemplo: ¿qué política lingüística en lenguas extranjeras el Estado argentino quiere sostener? ¿Tiene algún plan? Y no solo me refiero al inglés. Hubo intentos, por ejemplo, con respecto al portugués: hubo una ley de inclusión del portugués del año 2009, la ley 26.468 en las escuelas secundarias. ¿Qué pasó con eso? Necesitamos gente que esté pensando en eso. ¿Queremos sostener una política de lengua extranjera en portugués para todo el país? ¿Es factible esa universalización? ¿Podríamos focalizarla por áreas donde la presencia o cercanía de la lengua potencie una implementación exitosa? A eso me refiero, y obviamente que las lenguas originarias son parte de ese gran campo y las lógicas de cómo las pienses no pueden estar disociadas de esos dos grandes jugadores que son el español –como lengua del estado y de las grandes mayorías nacionales–, y del inglés, como lengua de comunicación internacional.

Mariano Quintero: Entiendo lo que decís, Mariano, y justo te quería preguntar respecto de una investigación tuya de la que te escuché hablar –y que venís llevando hace rato–, donde vos decías que a veces asumimos que tenemos una educación plurilingüe o hablamos de plurilingüismo, pero hasta qué punto realmente eso se ve en las acciones concretas, y vos mostrabas datos de las carreras de profesorado de lenguas, y para mí fue muy impactante escucharte. ¿Podés contarnos un poco acerca de esa investigación?

Mariano Montserrat: Yo tengo un amigo colega en la Jauretche que es pedagogo, Gustavo Mórtola, y que es una persona muy interesada en el gobierno de los sistemas educativos. Cuando pasó lo de la UNICABA, tuvimos una discusión sobre el proceso, y eso dio lugar a empezar a investigar y trabajar un poco al respecto, cada uno haciendo un aporte muy complementario: él muy interesado en la parte de los datos, de construir datos cuantitativos, y yo en la parte más interpretativa de esos datos, de lo que sucedía con eso dentro del marco de las lenguas extranjeras. Cuando empezamos a ver los guarismos, nos sorprendimos muchísimo: para el año 2019, aproximadamente el 87% de los profesorado de lenguas extranjeras en el nivel de educación superior terciario de todo el país eran de inglés. El resto se dividía entre las otras cuatro lenguas extranjeras presentes en el sistema, que son el alemán, el italiano, el francés y el portugués. Eso es muy fuerte porque, desde un punto de vista filosófico, creo que muchos de nosotros creemos y sostenemos que las lenguas son iguales; no hay un valor intrínseco diferenciado entre las lenguas, es decir, cualquier lengua es valiosa en sí misma y es pasible de ser aprendida, en todo caso, de acuerdo a la cercanía o gusto que tengamos hacia una u otra lengua. Sin embargo, en el plano de lo real, de lo fáctico, de cómo funciona el mundo, eso no se verifica; entran en juego otras cuestiones: la cuestión del poder, la cuestión de la utilidad académica y profesional, lo que denominamos instrumentalidad. Y es necesario volver sobre esas cuestiones para tratar de entender cómo funciona el sistema, para tratar de entender cómo llegamos a ese

87%. Si nos quedamos con que el inglés es el malo, es el enemigo, el chivo expiatorio, una versión dura del imperialismo lingüístico, entonces toda esa pulsión se convierte en “vayamos contra eso”. El problema que esto te genera es que tampoco entendés cómo funciona el sistema y las variables complejas que lo atraviesan, que no sólo tienen que ver con las lenguas sino con el funcionamiento del estado. En cuanto a la universidad, esta situación está un poco más morigerada: el 50% de los profesorados universitarios de lenguas son en inglés, es decir, se morigera un poco esa hegemonía. Sin embargo, y a pesar de que la universidad tiene autonomía para generar sus carreras y planes, esa fuerza del inglés se vuelve a verificar en ese ámbito porque la universidad no deja de responder a una necesidad, a una demanda social. Algo muy sorprendente para nosotros respecto de nuestra investigación fue que, cuando nos pusimos a estudiar los números de la Universidad Nacional de Córdoba –que es un centro muy importante para las lenguas– vimos que cuando se empezaron a ofertar otras lenguas, el inglés no avanzó tanto, alrededor del 50% –no así en los profesorados terciarios. Eso tiene que ver con que la universidad tiene una gran ventaja: puede darse a sí misma las carreras que ofrece. En el nivel terciario, en cambio, ante los riesgos de un gobierno que de repente se cree fundacional de la vida y del universo, y hace lo que quiere, vos no tenés muchas herramientas para defenderte, porque no tenés ni autonomía ni autarquía financiera. Entonces, una preocupación mía en ese sentido es empezar a formar gente en el propio campo. Yo quiero que los profesores de lenguas extranjeras nos defendamos entre nosotros y, obviamente, ampliar el juego a las lenguas originarias. Hace ya muchos años estuve en Formosa en la comunidad Pilagá de Pozo del Tigre y pude ver ese proyecto que intentaba, dando una pelea muy desigual y con todos los obstáculos que eso genera, esa educación intercultural bilingüe entre la lengua originaria y el español. Se trata de empezar a pensar las políticas en lenguas extranjeras –y las originarias también– como algo integral; que haya cabezas que estén pensando eso, que estén diciendo: “Bueno, ¿qué queremos en ese sentido? ¿Hacia dónde vamos?”. Y que sea factible de realizar también, porque imaginemos que el Estado argentino dijera: “Ahora queremos que todos nuestros alumnos estudien una lengua originaria.” Como decía Cristina, necesitás formar docentes para eso, porque si no, ¿quién va a las aulas? Un proyecto que tuvo una gran fuerza fue el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe (2001) en la Ciudad de Buenos Aires. A una socióloga que conozco, Mercedes Di Virgilio, el Estado de la Ciudad de Buenos Aires le pidió en su momento que hiciera un reporte y análisis del programa, y uno de los grandes problemas que tenían era que no podían encontrar docentes que no fueran de inglés. Ahí es cuando te preguntás: ¿qué está pensando el Estado? Porque ahí el problema es que el Estado no está pensando. Te arma un programa específico y después te das cuenta que no tenés profesores de italiano, de francés o portugués y ahí tiene que haber una articulación muy fuerte entre las políticas del estado es sus diferentes niveles y los programas específicos que se generan desde el mismo estado.

Mariano Quinterno: Y terminan, entonces, en políticas focalizadas que nunca se universalizan.

Cristina Magno: La política puede existir, pero si no la llevás a la práctica, si no la ejecutás... Otra cuestión que tiene que estar presente en la formación de formadores es el desarrollo de materiales, con temas que nos interpelen a nosotros y desde una perspectiva descolonizante. Debemos ser nosotros quienes decidan cuáles son los temas que queremos en eje, me parece que eso es central. Las editoriales siempre nos quieren “marcar la cancha”, por ejemplo, a nosotros quisieron venir a vendernos exámenes que iban a diagnosticar con exactitud en qué

nivel estaban los estudiantes, como si fuera “descubrir la pólvora”. No es que tengamos nada muy novedoso, pero tenemos un ejercicio de comprensión lectora, después lo complementamos con una entrevista, y con bastante facilidad nosotros mismos podemos determinar en qué nivel se encuentra ese estudiante.

Mariano Montserrat: Ahí creo que hay una discusión muy interesante sobre las formas del imperialismo lingüístico que existen. El Imperio Británico se dio cuenta, al terminar de perder su lugar de gran potencia frente a los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, que tenía un gran negocio en la educación con la enseñanza del inglés en todo el mundo. Uno de los problemas que yo veo permanentemente en la práctica profesional es que muchos colegas profesores de inglés utilizan como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –de tanto trabajar con marcos como los de la Universidad de Cambridge–, y uno podría pensar: ¿no podemos hacer uno propio? Pero no sé si vale la pena porque ya está cuasi universalizado.

Mariano Quinterno: Yo creo que vale la pena porque el Marco Común surge de un proyecto que estaba pensado en torno a la ciudadanía europea. Me parece que nosotros nos debemos en América Latina un proyecto que tenga que ver con pensar las lenguas para una ciudadanía latinoamericana.

Mariano Montserrat: Sí, es interesante pensarlo de esa forma, pero obviamente eso requiere recursos que no sé si nuestros Estados poseen y una visión compartida regional que obviamente todavía está en disputa. Yo creo que vos podés utilizar esa escala –sacando la parte, si se quiere, más “europea” de la cosa–, pero la clave está en cómo hacer para generar o utilizar materiales que hagan referencia a nosotros. Lo que hacemos en la universidad, por ejemplo, es usar como textos de comprensión lectora mucho de lo que sale en diarios extranjeros sobre la Argentina. Lo interesante ahí es la sorpresa que ves en los estudiantes de que noticias locales salgan publicadas en Inglaterra o en otros países de habla inglesa. Vos estás trabajando con la lengua, en este caso el inglés, pero estás trabajando sobre tu marco de referencia cultural, e incluso si no trabajás sobre tu marco, siempre podés contrastarlo con tu país, con tu situación y, a veces, con tu situación más territorial específica. De una u otra manera, ese interjuego permanente tiene que existir y creo que en eso lo que uno gana es una postura crítica sobre las culturas y las lenguas involucradas. Se puede ayudar a producir reposicionamientos subjetivos bien interesantes.

Cristina Magno: Esa mirada crítica sobre los materiales también es muy interesante. Tenemos una multiplicidad de temas que podemos abordar: las migraciones, el medio ambiente. Son temas que nos interesan e interesan a la humanidad entera.

Mariano Quinterno: Creo que no solo están determinados por las empresas editoriales, sino también por otro tipo de empresas que venden otro tipo de servicios o mercancías que hacen a la lengua extranjera, sumado a organismos que también se meten en nuestras políticas educativas; organismos que vienen del Centro –de Inglaterra, Estados Unidos, etc.– y que intervienen tratando de desarrollar políticas de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestros países con una agenda marcada. Por eso, creo que todas estas cuestiones que estuvimos hablando tenemos que tenerlas en cuenta en la formación.

Mariano Montserrat: Exactamente; esa discusión es bien del mundo real, del funcionamiento de las cosas que necesitamos conocer. Uno puede pensar al inglés

como lengua global, internacional o lengua franca, pero todas esas lenguas que Calvet (2005), un lingüista francés, te diría que son “súper centrales” en su marco gravitacional –como el francés, el español, el portugués–, también son lenguas imperiales. Hay que asumir el pasado y reconocer que el imperialismo está en todas esas lenguas y sus culturas. De hecho, todas ellas, incluido el español, están tratando de posicionarse globalmente. Alguien que estudia mucho esa cuestión es la lingüista argentina Daniela Lauría. Respecto a lo que vos decías, Mariano, ¿le interesa a Estados Unidos o Gran Bretaña que la gente hable inglés? Por supuesto; y entonces, ¿cuáles son esas agencias con las cuáles se mueven? Esta información me parece que cualquier docente de lengua extranjera tendría que poder manejarla y comprenderla porque, si no, uno termina haciendo una lectura muy ingenua de las cosas; todo se termina naturalizando: siempre fue así y, entonces, que siga así. Yo igual confío mucho en las generaciones más jóvenes. Creo que al contrario de lo que ocurrió cuando apareció la tele, que la gente era muy ingenua –mi abuela decía: “Lo dijo la tele”–, ahora no sé cuántos creen o dicen: “Lo dijo Instagram”. Los pibes son muy escépticos; siempre están leyendo entre líneas. Pero creo que sistematizar esto es algo interesante, es un aporte. Y también es interesante pensar bien qué es una política plurilingüe: ¿podés pensar una política pública concreta en la cual todas las lenguas extranjeras tengan el mismo peso y la misma fuerza en el plano real? Hay que pensarla analizando los números, lo que ya tenés construido históricamente, las demandas sociales en torno a las lenguas. Y en relación a esto último: ¿el Estado puede cambiar las demandas de la gente? ¿Tiene derecho a hacerlo? Yo no lo sé, lo planteo como una pregunta filosófica y política. Es interesante pensar, por ejemplo, en ese 88% que mencionaba Cristina respecto del proyecto de la UNAHUR: ese 88% te está diciendo que hay pibes que no tuvieron acceso a poder aprender inglés a través del mercado por razones económicas, pero que, sin embargo, quieren ser profesores de lengua inglesa y eso está buenísimo. Por eso también, yo siempre digo que en la Argentina, en donde a veces nos cuesta tanto sostener políticas macro o tener direcciones, lo rescatable de las universidades y de los institutos de formación docente terciarios es que sostienen micro políticas, ¡y vaya que las sostienen! Que el proyecto de la UNICABA se haya querido llevar puesto a todos los institutos, algo te dice, por algo querían llevar eso a cabo. Donde ciertos sectores ven inercias o resistencia al cambio, otros pueden ver continuidades y orgullo identitario ante tal continuidad en un país donde se hace muy difícil sostener continuidades.

Mariano Quinterno: Para ir cerrando, le voy a pedir a cada uno que piense con qué conceptos les gustaría que la gente se vaya hoy de esta conversación, es decir, qué conceptos de los que charlamos hoy quieren remarcar.

Cristina Magno: Me gustaría cerrar la charla con una cadena de palabras clave que sintetizan los temas que hemos tratado hoy y que en definitiva resumen mi ideario en torno a la educación en general y a la de lenguas extranjeras en particular: inclusión, igualdad de oportunidades, democratización, derechos, justicia curricular y soberanía curricular. Elijamos y colaboremos en las decisiones en torno a las políticas lingüísticas necesarias y a los temas que nos parecen importantes.

Mariano Montserrat: A veces es un lugar común decir: “La Argentina no es solo Buenos Aires”. Sin embargo, para quienes somos porteños, para los que vivimos en el centro del “Imperio Romano” –Buenos Aires es nuestra Roma–, nos cuesta entender que hay otras realidades –realidades que son muy importantes–, y que *inclusión* también tiene que ver con eso, lo cual también ocurre dentro de Buenos Aires porque la misma Ciudad de Buenos Aires tiene zonas muy ricas y zonas

más vulnerables, como es el caso de gran parte de la zona sur de la ciudad. Volviendo a lo que comentábamos al principio de la conversación, el aprendizaje de las lenguas en la Argentina está fuertemente mediado por el mercado, porque el mercado vio que había una necesidad insatisfecha, y hay que entender que esa necesidad está porque no están los recursos económicos. Por lo menos a mí, me genera mucho entusiasmo cuando los estudiantes en la universidad –no tanto los que ya venían con ese bagaje, sino sobre todo los que no lo tienen– de repente descubren que pueden hacerlo y que se abren otras puertas. De hecho, una metáfora que aparece repetidamente entre los estudiantes es que el inglés abre puertas, abrir eso me parece que es muy importante. Debemos seguir trabajando para que eso ocurra. Por último, me parece fundamental que haya cabezas técnicas, cabezas que sean híbridas, es decir, profesionales que no sean puramente académicos o burócratas, sino académicos, técnicos y docentes, que sepan lo que es el aula, lo que es la enseñanza de lenguas, que sepan lo que se juega ahí y que estén pensando en las políticas en lenguas del futuro, entendiendo también que deben comprender realmente cómo funciona el estado argentino para generar políticas que puedan tener éxito.

Mariano Quinterno: Muchísimas gracias a los dos. Fue una conversación interesantísima.

Para ver la entrevista en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=rs1UDcsoDtg>

Referencias bibliográficas

- Calvet, L. J. (2005). Globalización, lenguas y políticas lingüísticas. *Revue Synergie Chili*, 1.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6.
- Di Virgilio, M., (2009). *Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: El caso del Programa Escuelas Plurilingües*. UdeSA.
- Krüger, Natalia. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156
- Lauría, D. (2019). La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la «Marca España» / L'institutionnalisation de la politique linguistique panhispanique aujourd'hui. Tensions pour la «Marca España [Marque Espagne]». *Glottopol* 32.
- Puiggrós, A. (2020). El mercado de la educación va hacia la desescolarización. *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>
- Tiramonti, G., Ziegler, S., (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Tyack, D. B & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

PREGUNTAS FUERA DE LA CAJA

- ¿De qué formas diferentes podrían pensarse políticas en lenguas extranjeras en la Argentina?
- ¿Es posible pensar políticas en lenguas extranjeras disociadas de un conocimiento profundo del sistema educativo, su configuración actual y sus lógicas de funcionamiento?
- ¿Qué rol debería cumplir el estado nacional en el diseño de políticas de incentivo a la formación docente y al aprendizaje de lenguas extranjeras?
- ¿Qué rol juegan las ideologías lingüísticas en el éxito o fracaso de una política en lenguas extranjeras?
- ¿Podrían incorporarse temáticas como estas en la formación profesional inicial y continua?
- ¿De qué manera podemos democratizar más y mejor el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino?
- ¿Somos capaces de articular de manera cohesionada y eficaz el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los distintos niveles educativos garantizando la adquisición de macrocompetencias lingüísticas al finalizar cada uno de dichos niveles?
- ¿Empezamos a desarrollar materiales con una pedagogía que mire desde el Sur y que convoque como interlocutores válidos a docentes y estudiantes que expliciten sus intereses?

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA SEGUIR LEYENDO

- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Magno, C. (2020). Democratizemos el aprendizaje de inglés. En Magadán, C. & Rizzo, M. (coord.): *Actas del 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Mórtola, G. A. & Montserrat, M. (2019). La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 202–235.
- Mórtola, G., & Montserrat, M., (2020). El sistema universitario argentino y la formación profesional en lenguas extranjeras: los profesorados, traductorados y licenciaturas. *Revista Ucronías*, 1, 99-121.
- Mórtola, G., & Montserrat, M., (2020). La formación de profesores de portugués en Argentina: un cuadro de situación en tiempo presente. *Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga*, 5.
- Mórtola, G., & Montserrat, M., (2019). La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un debate necesario. *Itinerarios Educativos*, (12), 15–34.
- Oporto, M. (2013). Relaciones entre la universidad y el sistema educativo. En Bracchi, C. y C. Kaplan (ed.): *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Puiggrós, A. (2018). Universidad y educación pública: Una historia de luchas y derechos. En Perczyk et al.: *A 100 años de la Reforma Universitaria*. Universidad Nacional de Hurlingham.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afronta. En Martínez, S. (comp.): *Conversaciones en la escuela secundaria: Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.